

TARTU ÜLIKOOL  
SOTSIAAL - JA HARIDUSTEADUSKOND  
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Margit Aigro

**Narratiivse pildiseeria mõistmine eakohase kõnearenguga ja alakõnega  
1. klassi õpilastel**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Narratiivse pildiseeria mõistmine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Piret Soodla,  
MA (eripedagoogika)

.....  
(allkiri ja kuupäev)  
Osakonnajuhataja: Kaja Plado,  
MA (eripedagoogika)

.....  
(allkiri ja kuupäev)  
Osakonnas registreeritud

.....  
(allkiri)

.....  
(kuupäev)

Tartu 2010

## SISUKORD

SISUKORD.....	2
KOKKUVÕTE.....	3
ABSTRACT.....	4
NARRATIIVSE PILDISEERIA MÕISTMINE EAKOHASE KÕNEARENGUGA JA ALAKÕNEGA 1.KLASSI ÕPILASTEL.....	5
Jutustav tekst ehk narratiiv.....	5
Verbaalselt edastatud informatsiooni mõistmine.....	8
Visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmine.....	11
Küsimused mõistmisoskuse uurimisvahendina.....	12
Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid.....	13
MEETOD.....	14
Katseisikud.....	14
Mõõtvahendid.....	15
Protseduur.....	17
TULEMUSED.....	18
Pildiseeria mõistmise edukuse võrdlus.....	18
Pildiseeriatel kujutatud info mõistmine .....	18
Otsese ja järeldamist eeldava info mõistmine lasterühmadel.....	18
ARUTELU.....	21
KASUTATUD KIRJANDUS.....	24
LISAD.....	26

## KOKKUVÕTE

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on võrrelda 6-8 aasta vanuste eakohase kõnearenguga ja alakõnega õpilaste visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmist küsimuste abil. Uuringus osales 83 last, neist 63 olid eakohase kõnearenguga ja 20 last alakõnega. Uurimisvahendina kasutati viiest pildist koosnevat pildiseeriat ja küsimusi. Lastele esitati 13 küsimust, millele vastamine eeldas lastelt detaili välja toomist pildilt või järelduste tegemist. Uuringu tulemusena selgus, et alakõnega lapsed olid visuaalselt kujutaud informatsiooni mõistmises nõrgemad kui eakohase kõnearenguga lapsed. Otsese info mõistmisel eakohase kõnearenguga lapsed ja alakõnega lapsed ei erinenud. Järeldamist eeldava informatsiooni mõistmisel olid eakohase arenguga lapsed edukamad kui alakõnega lapsed.

**ABSTRACT**

The purpose of the current research is to compare comprehension of visually presented information of 6 to 8 year old children with typical speech development and language impairment. There were 83 children involved in the research, 63 of them were children with typical speech development and 20 children with language impairment. In the research there were used two picture-series and 13 questions. Answering to the questions presumed bringing out a detail from a picture or making inferences. The results showed that children with language impairment were weaker in comprehension visually provided information than children with typical development. Children with typical development and children with language impairment did not differ in comprehension information shown explicitly on the pictures. Children with typical development were more successful than children with language impairment in comprehension information that required making inferences.

## **NARRATIIVSE PILDISEERIA MÕISTMINE EAKOHASE KÕNEARENGUGA JA ALAKÕNEGA 1.KLASSI ÕPILASTEL**

Juba väikelapseeest alates puutuvad lapsed kokku mitmesuguste tekstidega. Alakõne korral võivad tekstimõistmisraskused ilmned nii sõna-, fraasi- kui ka tekstitasandil (Karlep, 2003). Rohked uuringud on näidanud, et verbaalse info mõistmisel on alakõnega lapsed suuremates raskustes, võrreldes oma eakohaselt arenenud eakaaslastega. Teemat, kuivõrd hästi mõistavad alakõnega lapsed visuaalselt kujutatud informatsiooni, on uuritud väga vähe. Samas tajutakse suurt hulk informatsiooni just visuaalsel teel ning ka selle mõistmise edukus on nii kooli kui ka igapäevaelu kontekstis väga oluline.

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on võrrelda 6-8 aasta vanuste eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmist küsimuste abil. Töö esimeses osas antakse ülevaade jutustava teksti tunnustest ning verbaalse teksti ja visuaalselt esitatud informatsiooni mõistmisest lastel. Töö uurimuslikus osas on vaatluse all eakohase kõne arenguga ja alakõnega 1. klassi õpilaste pildiseeria abil kujutatud informatsiooni mõistmine küsimustele vastamise alusel.

### ***Jutustav tekst ehk narratiiv***

Inimene kasutab keelt erinevates situatsioonides. Keelt kasutatakse, toodetakse või tõlgendatakse lühemate või pikemate üksustena — tekstidena. Termin *tekst* on mitmetähenduslik. Tekstiks peetakse kas iga verbaalset üksust või mingi kindla alguse ja lõpuga keeles kodeeritud sõnumit. Teksti pikkus võib olla sõnast raamatuni. Tekst võib olla suuline või kirjalik, monoloogiline või dialoogiline (Karlep, 2003; Karlsson, 2002; van Dijk, 1998). Teksti iseloomustavad kaks olulist tunnust: sidusus ja terviklikkus. Terviklikkuse üle otsustab tajuja, kas väljendatud mõte on terviklik. Terviklikkus tähendab, et tekstil on kindel struktuur, piirid, algus ja lõpp (Kasik, 2007). Sidusus on tervikliku teksti eelduseks (Karlep, 1998, 2003).

Tekstid on määratud midagi seletama või kandma ühiselulisi väärtusi, põhimõtteid, norme jne (Aava, 2003). Tekstide jaotus põhineb ka inimeste vajadusel kasutada keelt eri eesmärkidel. Üheks võimaluseks on jaotada tekstid väljendava info funktsiooni järgi seletavateks tekstideks (*accounts*) ja jutustavateks tekstideks ehk narratiivideks (*stories*) (Hughes, McGillivray, Schmidek, 1997).

Reet Kasik (2007) on jaganud tekstid kolmeks:

- (a) kirjeldav ehk deskriptiivne tekst, mille peaülesanne on nähtuste, seoste väljatoomine ja tähelepanekute esitamine mingist püsivast situatsioonist, asjast, nähtusest;
- (b) jutustav ehk narratiivne tekst, mille peaülesanne on mingi aja jooksul toimunud sündmuste edastamine ajalises järgnevuses. Alguses esitatakse sageli teema ja tegelane, seejärel räägitakse, mida ta tegi;
- (c) põhjendav ehk argumenteeriv tekst, mille peaülesanne on autori arvamuse ja hinnangu andmine ning selle põhjendamine;

Kuna käesolevas töös on vaatluse all jutustava teksti struktuuri järgiv pildiseeria, siis järgnevalt annan ülevaate jutustavate tekstide funktsioonidest ning struktuurist. Suhtlemisel on väga oluline roll lugude jutustamisel. Tüüpilised jutustused ehk narratiivid on muinasjutud ja romaanid. Narratiiv on üks vanimaid tekstitüüpe — lugusid on jutustatud niikaua, kui inimkond mäletab (Lindström, 2000). Keeleteadlased on välja pakkunud mitmeid erinevaid narratiivide definitsioone. Labov (1972; tsit. Lindström, 2000 järgi) on käsitlenud narratiivi kui meetodit, mille abil minevikus toimunud sündmuste järjend edastatakse verbaalse lausetejärjendina. Ühe võimaliku käsitluse järgi on narratiiv (ld *narrare* „jutustama”) mistahes jutustus toimunud sündmustest (Neithal, 1999). Hermann (1997; tsit Aava, 2003 järgi) on käsitlenud narratiivi kui viisi, kuidas sobitada uut teadmist olemasolevaga. Käesolevas töös on need terminid *narratiiv*, *jutustus*, *jutustav tekst* kasutusel sünonüümidena. Laias laastus on narratiivil kaks funktsiooni:

- (a) sotsiaalne ja emotiivne funktsioon: narratiivi funktsioon on anda edasi isiklikke tundeid, väljendada isiklikke huve, väljendada oma suhtumist ning lõbustada teisi;
- (b) referentsiaalne funktsioon: tähelepanu all on narratiivis esitatud sündmus ja sisu (Lindström, 2000).

Jutustavas tekstis on tegelasteks inimesed, loomad või kujuteldavad tegelased. Narratiiv annab edasi tegelaste tegevusi, tundeid ja mõtteid (Hughes, McGillivray, Schmidek, 1997). Narratiivid annavad ülevaate mingi sündmuse kulgemisest (Karlep, 1998). Jutustus on lapse jaoks kõige lihtsam tekstitüüp võrreldes kirjelduse ja selgitusega, sest selles vahelduvad sündmused ning seetõttu on ka lapsele huvitavam (Padrik, Hallap, 2008). Narratiividel on ka osa laste igapäevaelus. Lapsed kuulevad jutustusi vestlustes, milles nad osalevad, televisiooniprogrammides, mida nad näevad ja raamatutes, mida nad loevad (Schneider, Dube, Hayward, 2005; Sharakis-Doyle, Dempsey, 2008).

Jutustavad ja seletavad tekstid erinevad mitme teguri poolest. Need tegurid on isik, orientatsioon, aeg ja seos. Kui seletavates tekstides puuduvad personaalsed viited, siis vastupidiselt narratiivid on tavaliselt esitatud esimeses või kolmandas isikus. Seletavad tekstid on orienteeritud teemale, jutustavad tekstid on orienteeritud tegijale. Seletavates tekstides pole keskne aeg, narratiivid kirjeldavad sündmusi, mis on juba toimunud (minevikus) või toimumas (olevikus). Narratiivides on sündmustel kronoloogiline järjekord, seletavates tekstides on sündmustel tavaliselt loogiline järjekord. Seletava teksti peamine eesmärk on tööjuhiste andmine, narratiivse teksti eesmärk on meelelahutuse taotlemine (Copmann, Criffith, 1994).

Narratiivsete tekstide analüüsimiseks on uurijad pakkunud välja erinevaid võimalusi. Kirjanduses on enamlevinud Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudel (*Story Grammar Model*), mis jaotab jutustuse kindlat tüüpi informatsiooni sisaldavateks komponentideks ja kirjeldab nende seoseid. Jutustavad tekstid koosnevad ühest või mitmest episoodist, mis on omavahel ajaliselt või põhjuslikult seotud. Episood kirjeldab tegelasega seotud sündmusi, eesmärgi, plaane ja tegevusi eesmärgi täitmiseks. Jutustus algab tavaliselt taustakirjeldusega. Stein ja Glenn (1979) pakuvad välja jutustuse seitse sisukomponenti: taustakirjeldus, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg ja reaktsioon. Jutugrammatika mudel kirjeldab informatsiooni, mis on täiskasvanud inimeste arvates „hea“ jutu põhilised tunnused ja mida täiskasvanud ja vanemad lapsed tavaliselt oma juttudesse kaasavad. Kuigi erinevad uurijad on võtnud aluseks mudeli erinevaid variatsioone, on olemas kokkuleppeline mudel jutustuse põhikomponentidest (Schneider, Dube, Hayward, 2005). Jutugrammatika mudelis on keskne tegelaskuju, kes on motiveeritud teatud tüüpi eesmärgipärasteks tegevusteks. Lugu keerleb ümber peategelas(t)e katse või katsete eesmärgi saavutada ja lugu lõpeb tavaliselt eesmärgi saavutamise / mittesaavutamise. Ühe-episoodilise narratiivi ülesehitus Steini ja Glenni jutugrammatika mudeli alusel on järgmine:

(a) taustakirjeldus (*setting*) tutvustab jutustuse peamisi tegelasi, samuti aega ja kohta, kus tegevus toimub, võib sisaldada ka tegevusi;

(b) käivitav sündmus (*initiating event*) annab edasi sündmuse, mis tekitab probleemi ja eeldab selle lahendust, algatav sündmus paikneb enamasti jutustuse alguses;

(c) sisemine vastus (*internal response*) – tegelase reaktsioon, mis sisaldab tegelase tundeid, soove ja mõtteid, on põhjustatud tavaliselt algatavast sündmusest või järgneb sellele;

d) sisemine plaan (*internal plan*) peategelase tegevus või plaan lahendada probleem;

(e) tegevus (*attempt*) – tegevus, mida peategelane sooritab probleemi lahendamiseks;

(f) tagajärg (*consequence*) — toob välja peategelase tegevuse tagajärje, märgib ära iga eesmärgi saavutuse või mittesaavutuse ning kõik muutused, mis on põhjustatud tegelaste tegevusest;

(g) reaktsioon (*reaction*) — vastus peategelase tagajärgedele. Sisemine vastus ja reaktsioon on sarnased kategooriad, kuid nendel on üks oluline erinevus. Reaktsiooni kategooria ei sisalda eesmärki ja ei sisalda järgnevat plaani (Stein, Glenn, 1979). Kõik eespool nimetatud komponendid igas jutus ei esine, vaid mõned neist esinevad varjatud kujul, st ei ole otseselt väljendatud, kuid on kontekstist järeldatavad (Hallap, Padrik, 2008).

### ***Verbaalselt edastatud informatsiooni mõistmine***

Käesoleva töö uurimuslikus osas vaadeldakse visuaalselt (pildiseeriade abil) edastatud informatsiooni mõistmist. Kasutatud pildiseeriad on koostatud narratiivi struktuuri järgides vastavalt jutugrammatika mudelile. Seepärast annan esmalt ülevaate verbaalse teksti mõistmisest.

Teksti mõistmise kaks tähtsat komponenti on keeleline mõistmine ja teksti personaalne tõlgendus. Keeleline mõistmine on esmane, personaalne tõlgendus aga teisene protsess tekstist arusaamisel. Kaasaegsete käsitluste kohaselt on teksti mõistmine siiski teksti tõlgendamine, mis tekib teksti ja üksikisiku teatud suhte tulemusena (Voltein, 2002). Teksti on võimalik mõista vaid siis, kui objektid ja nähtused, millest tekstis räägitakse, on meile tuttavad. Teksti mõistmisel seostatakse selles esitatu oma kogemustega. Lugejatel on erinevad kogemused, seepärast võib teksti mõista ühtmoodi ja teistmoodi. Teksti mõistmine on seda täielikum, mida rohkem vajalikke seoseid moodustub (Mikk, 1980). Tekstis kirjeldavate tegevuste või olukordade tõlgendamine sündmuste ning situatsioonidena on teksti mõistmise sh järelduste tegemise eelduseks (van Dijk, Kintsch, 1983; Karlsson, 2002; Öim, 1981).

Teksti tasandil tuleb aru saada sidusate lauserühmade tähendusest ja mõttest ning kogu teksti mõttest. Seejärel tuleb mõista kõneleja motiive ja kavatsusi. Teksti mõistmise eelduseks on arusaamine teksti sisust. Teksti mõistmiseks kõrgemal tasandil on tarvis seda mõista madalamal tasandil, st on vajalik mõista eelkõige sõnu, lauseid ja lõpuks kogu teksti põhiideed (Mikk, 1980).

Propositsioon on abstraktne kognitiivne üksus, mis sisaldab predikaati ja ühte või mitut argumenti (Karlep, 2003). Van Dijki ja Kintschi (1983) järgi moodustavad propositsioonid ja nende vahelised seosed tekstibaasi. Teksti mõistmise põhiliseks eelduseks



on mitte ainult tekstibaasi kujutus episoodilises mälus, vaid ka aktivatsioon, uuendus ja situatsioonimudel episoodilises mälus. Tekstibaas on tajutava (loetava, kuulatava) teksti kujutus episoodilises mälus. Tekstibaas ja mälus olevad teadmised on vahendiks situatsioonimudeli loomisel. Situatsioonimudel on kognitiivne kujutus sündmustest, tegevustest, isikutest ja üldisest situatsioonist tekstist. Situatsioonimudel ühendab eelnevaid kogemusi ja seega eelnevat tekstibaasi ühesugustes või sarnastes situatsioonides. Situatsioonimudeli mitte tekkimine tähendab, et laps pole tekstist aru saanud (van Dijk, Kintsch, 1983; Karlep, 1998, 2003).

Teksti mõistmine õnnestub paremini, kui tajuja kasutab erinevaid strateegiaid. Van Dijk & Kintsch (1983) on loonud teksti mõistmise strateegilise mudeli. Järgnevalt annan kokkuvõtlikult ülevaate teksti tajumise strateegiatest:

(a) Propositsioonistrateegiad kujutavad endast minimaalsete teabeüksuste (lausetähenduse) mõistmist. Tüüpiliseks propositsiooni vasteks keeles on baaslause.

(b) Lokaalse koherentsuse strateegiad — luuakse seosed kõrvuti asetsevate lausete vahel operatiivmälus.

(c) Makrostrateegiate kasutamise eesmärgiks on luua terviklik ja üldistatud kujutus tekstis kirjeldatud sündmustest. Tajuja abistab teksti pealkiri, temaatiline sõnavara, sissejuhatavad laused, varasemad teadmised kirjeldatud valdkonnast. Makrostrateegiaid rakendades moodustub makrostruktuur. Makrostrateegiatel on heuristiline struktuur, mis võimaldab tajuja teha järeldusi teksti sisust.

(d) Skeemistrateegiad - Tundes tekstide struktuure, on võimalik püstitada oletusi järgnevate tekstilõikude kohta.

(e) Produktsioonistrateegiad täiendavad skeemistrateegiaid. Nende abil püütakse luua teksti semantilist plaani. Semantiline plaan tuleneb tajuja teadmistest, kontekstist, suhtlemissituatsioonist, pragmaatilisest aspektist jne. Teksti tajudes kasutatakse ka produktsioonistrateegiaid ehk tekstiloomestrateegiaid. Teksti mõistmise strateegiaid on vaja korduvalt õppida, et need automatiseeruks. Kõigepealt omandatakse lihtsamad strateegiad, seejärel keerulisemad strateegiad (van Dijk, Kintsch, 1983).

Mõistmisraskusi võib tekkida lastel igal tasandil (sõna, lause, teksti tasandil). Näiteks tekitavad lastele raskusi sõnatähenduse puudulik valdamine, suhetekommunikatsioonide keerukus ning operatiivmälu piiratus (van Dijk, Kintsch, 1983; Karlep, 2003). Karlep (1998, 2003) eristab tekstide tajumisel viit mõistmistasandit:

(a) Mõistetakse tekstide sisu ja mõtet, iseloomulik hea sõnavara ja küllaldased teadmised.

(b) Mõistetakse tekstide sisu, kuid raskused ilmnevad peamõtte leidmisel. Liialt pööratakse tähelepanu teisejärgulistele detailidele. Soovida jätab sõnatähenduse tundmine ja teadmiste tase. Mõistmisstrateegiate valdamine on piiratud.

(c) Sisu mõistetakse ebatäpselt, fragmentaarselt, teksti mõtet ei mõisteta ega formuleerita. Teksti analüüsil ühendatakse lineaarselt sõnade või sõnaühendite tähendused. Samuti pole piisavalt teadmisi. Iseloomulik on keskendumine üksikutele sõnadele, mitte tervikule.

(d) Tuntakse suhteliselt hästi sõnu, tehakse stereotüüpseid järeldusi ning hinnangud on ära õpitud. Teksti mõte jääb tavaliselt leidmata.

(e) Sisu mõistetakse pealiskaudselt, reeglina leitakse teksti mõte. Puudu võib jääda teadmistest, kuid tehtud järeldused on loogilised.

Käesolevas töös käsitletakse visuaalse informatsiooni mõistmist pildiseeria abil. Narratiivse pildiseeria puhul on informatsioon edastatud visuaalselt, narratiivi puhul verbaalselt. Seepärast annan põgusa ülevaate verbaalse jutustava teksti mõistmise uurimustest. Paljud autorid on leidnud põhjuseid, miks logopeedid kasutavad laste kõnearengu hindamiseks narratiive. Võrreldes keeletestidega, mis nõuavad eraldi sõnade ja lausete kasutamist, siis narratiivid nõuavad lastelt lausete ja sõnade kombineerimist. Samuti ennustavad narratiivid õpiraskustega laste akadeemilisi võimekusi. Narratiivsed ülesanded aitavad hästi eristada omavahel kõnepuudega ja eakohase arenguga lapsi (Hallap, Padrik, 2008; Sahlen, Nettelbladt, Reutersköld Wagner, 1999; Schneider, Dube, Hayward, 2005). Uuringutest on selgunud, et lastel, kellel oli narratiivi loomisel ja mõistmisel raskusi, ilmneb keeleline puudujääk ka vanemas eas (Merritt, Liles, 1989; Adams, Bishop, 1990, tsit Schneider, Dube, Hayward, 2003 järgi; Schneider, Dube, Hayward, 2005).

Paljud uurijad on analüüsinud narratiivide mõistmist õpiraskustega ja kõnepuudega (sh alakõnega) lastel ning leidnud, et neil esineb olulisi puudujääke juttude mõistmisel.

Mitmed õpiraskused (näiteks lugemis-ja kirjutamiskaskused) on otseses seoses kõne arengu hõlbelise arenguga. Saar (2006) uuris suuliselt esitatud narratiivi mõistmist 1. klassi õpilastel, võttes aluseks van Dijki ja Kintshi (1983) mõistmisstrateegiad. Uurimusest selgus, et eakohase arenguga ja õpiraskustega lapsed olid samal tasemel propositsioonistrateegiat ja lokaalse sidususe strateegiat nõudvates ülesannetes ehk teisisõnu mõlemad rühmad said hakkama tekstibaasi loomisega. Makrostrateegial põhinevatel küsimustele vastamisel esinesid oluliselt suuremad raskused õpiraskustega lastel. Õpiraskustega õpilastel oli probleeme eelkõige järelduste tegemisega. Paljud uurijad on toonud oma uurimustes välja, et õpiraskustega lastel on eakaaslastega samal tasemel faktilised teadmised, kuid neile on

raskusi verbaalse informatsiooni alusel järelduste tegemisel (Ford, Milosky, 2003; Sharakis-Doyle, Dempsey, 2008; Nettelbladt, Sahlen, Reuttersiöld Wagner; 1999; Rourke, Tsatsanise, Corvetti 1996; tsit Peets, 2006 järgi).

### **Visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmine**

Üsna sageli antakse informatsiooni edasi visuaalselt – tegevuse, piltide, pildiseeria, filmide vms abil. Töö uurimuslikus osas kasutan ma uurimisvahendina narratiividest pildiseeriat, seetõttu annan järgnevalt lühidalt ülevaate uurimustest, mis käsitlevad visuaalselt kujutatud narratiivi mõistmisküsimusi alakõne korral.

Pildid on traditsiooniliselt kõige levinumad vahendid narratiivide mõistmise uurimisel. Need kujutavad kas tegelikkuse osa või asendavad esemete, nähtuste rühma. Pildid on teise sõnaga ikoonilised märgid ning kujutluse materialiseeritud vorm. Pilt ja tekst kajastavad mõlemad tegelikkust või fantaasiakujutlusi. Kui tekst kirjeldab ja seletab objekte või sündmusi, siis pilt kujutab neid. Teksti võimalused on suuremad – kirjeldada, selgitada saab ka seda, mis pole nägemismeelega tajutav. Pildi võimalused piirduvad nähtava sisuga, kuid samas on kujutatu konkreetsem ja täpsem.

Teksti mõistmiseks on vaja täita mõttelüngad ja leida peamõte, keerulisema pildi mõistmiseks tuleb rakendada samalaadseid operatsioone. Pildi põhjal on otseselt tajutavad ruumisuhted, objektide osad ja visuaalsed tunnused. Tuletamist vajavad põhjus, eesmärk ning tagajärg. Teksti ja pildi tajumisel on mitmeid sarnaseid jooni. Kujundist või tekstist arusaamiseks on vaja jõuda mõtteni, sooritada järeldusoperatsioone ning kasutades oma teadmisi, on võimalik tekst ümber sõnastada ja pilt verbaliseerida, iga tekst või tekstilõik ei ole kujutatav pildina. Mõlemal juhul lapse kogemused kas soodustavad või segavad mõistmist. Mõneti erinev on teave, mida tekst ja pilt otseselt sisaldavad. Mida üldisema sisuga on tekst, seda vähem abi on piltidest. (Karlep, 2003: 56-60).

Mingis mõttes on pilti tekstiga võrreldes kergem tajuda, mingis mõttes aga raskem. Pildi äratundmist raskendavad järgmised asjaolud: kujundi ja objekti erinevad mõõtmed, pildi kahemõõtmelisus, staatilisus (ei kajasta dünaamikat), kujundi paigutus vaatleja suhtes, perspektiivi asend pildil, pildi erinevus reaalsest tajutavast objektist (skeempilt), tausta puudumine (Karlep, 2003-57).

Van den Broek, Lorch, Thurlow (1996) uurisid 4- ja 6-aastaste laste ning täiskasvanute televisioonis nähtud sündmuste meenutamist.

Selgus, et mälu on nii lapse kui ka täiskasvanueas tugevalt mõjutatud põhjuslikest faktoritest. Lapsed meenutasid rohkem sündmusi, täiskasvanud meenutasid peategelase eesmärgi ja algatavat sündmust.

Mitmed uurijad (Bishop, Adams, 1992; Weismer, 1985, tsit Bishopi ja Adamsi, 1992 järgi) on võrrelnud eakohase kõnearenguga ja esmase alakõnega (spetsiifilise kõnearengu puudega) lapsi mõistmisülesandes. Lastele esitati suuliselt (verbaalselt) ja seeriapiltide abil (visuaalselt) narratiiv. Verbaalselt ja visuaalselt edastatud informatsiooni mõistmise uurimiseks esitatud küsimustest pooled olid otsesed ehk eeldasid lastelt detaili väljatoomist pildilt või olid esitatud sõnasõnaliselt tekstis. Ülejäänud küsimused eeldasid lastelt järelduste tegemist selle kohta, mida ei olnud pildidel otse näidatud või tekstis väljendatud. Uurimistulemustest selgus, et alakõnega laste sooritus oli madalam võrreldes kontrollgrupi samaealiste lastega ja nende sooritus sarnanes nooremate laste sooritusega vaatamata sellele, kas lugu oli esitatud verbaalselt või visuaalselt. Kokkuvõttes võib öelda, et teistes maades tehtud uuringud on näidanud, et õpiraskustega (sh alakõnega) lastel on raskusi verbaalselt edasiantud informatsiooni mõistmisel, eriti järeldamist eeldavate küsimuste mõistmisel. Lisaks on üksikutes uurimustes leitud, et ka visuaalsel teel kujutatud informatsiooni mõistmine kannatab alakõnega lastel enam, võrreldes tavaarenguga eakaaslastega. Siiski on visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmist alakõnega õpilastel uuritud vähe.

### **Küsimused mõistmisoskuse uurimisvahendina**

Kuna käesoleva töö uurimuslikus osas vaadeldakse pildiseeria abil kujutatud informatsiooni mõistmist küsimuste abil, siis annan järgnevalt põgusa ülevaate olulisest uurimisvahendist. Enamlevinud viis verbaalse ja visuaalse narratiivi mõistmist uurida on küsimuste esitamine. Küsimustele vastamine nõuab lastelt detaili välja toomist või sõnasõnalise info leidmist tekstist või järeldamise oskust selle kohta, mida polnud pildil näha või tekstis väljendatud (Bishop, Adams, 1992).

Küsimused võimaldavad mõistmist mõõta kõikidel tasanditel ning nende abil on võimalik kontrollida, kuidas lugeja on mõistnud sõnu, lauseid, põhiideed ja allteksti (Lerkkanen, 2007). Kui piirduda küsimustega, mille vastused on tekstis valmis kujul antud, siis saab kontrollida mõistmist lause tasandil ehk siis propositsioonistrateegia rakendamist. Teksti täielikuks mõistmiseks tuleb aga mõista lausetevahelisi seoseid ehk lokaalse sidususe strateegia rakendamist ja teha nende põhjal järeldusi ehk makrostrateegia rakendamist, (Karlep, 2003) vastava informatsiooni mõistmise uurimiseks tuleb sõnastada ka küsimused.

Kui lapsele esitatakse verbaalselt või visuaalselt tajutud informatsiooni kohta küsimusi, tuleb talle vastamiseks anda piisavalt aega, et oma mõtteid korrastada ja sõnastada. Küsimused tuleb esitada lühidalt ja selgelt, et nende mõte oleks arusaadav. Halvasti esitatud küsimused viivad lapsed segadusse, nad ei tea, mida vastata ja võivad edasisest vastamisest hoopiski loobuda. Küsimuste sõnastamisel on vaja arvestada lapse vanuse ja arengutasemega (tähelepanu ja mälu piiratusega). Arvestada tuleb ka sellega, et laste arusaamine asjadevahelistest seostest, sündmuste ajalis-ruumilisest järgnevusest ja põhjuslikest seostest muutub vanuse kasvades. Eelkooliealised lapsed tajuvad end konkreetsete, füüsiliselt vaadeldavate tunnuste, situatsioonispetsiifiliste tegevuste, asjade omamise ja käitumise kaudu. Seetõttu võiksid lapsele esitatavad küsimused olla võimalikult kirjeldavad ja konkreetsed (Männamaa, 2008).

Mitmed uurijad on leidnud, et eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastele on raske emotsioonide mõistmine ja meenutamine (Stein ja Glenn, 1979, Saar 2007). Tulenevalt arengulistest iseärasustest, on emotsioonide mõistmist koolieelses eas sobivam uurida kaudselt või esitada küsimusi konkreetsete vaadeldavate märkide kohta. Esialgu hakkavad lapsed mõistma omaenda emotsioone, alles seejärel teiste omi. Näoilmetest eristavad väikelapsed kõige varem emotsioone nagu õnnelik, kurb, vihane ja hirmunud. Koolieelikutel on oma emotsioonidest raske rääkida. Nad toetuvad tunnete tõlgendamisel situatsioonile ning kehamärkidele (*pisarad, naeratus*). Seetõttu soovitatakse esitada kaudseid küsimusi. Küsimused võib siduda ka konkreetsete füüsiliste märkidega, mida saab seostada kindlate emotsioonidega (*Milline nägu tal oli?*). Väikelapsel on raske oma emotsioone tõlgendada ja kontrollida, seepärast väljendab ta oma tundeid ja mõtteid teiste tunnetest ja mõtetest rääkides paremini (La Creca, 1990, tsit. Männamaa, 2008 järgi).

## Uurimistöö eesmärk ja hüpoteesid

Lapsed peavad lasteaias ja koolis palju infot hankima visuaalsel teel. Vaimse arengu mahajäämusega laste raskused visuaalsel teel materjali tajumise ja mõtestamisega on käesoleval ajal teada (Karlep, 2003). Kui aga vaimne areng on eakohane ja arenguline mahajäämus ilmneb eelkõige kõnes, pole see probleem sugugi teadvustatud.

Visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmise erinevusi eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastel on vähe uuritud. Käesoleva uurimistöö eesmärk on võrrelda 6-8 aasta

vanuste eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste narratiivse pildiseeria mõistmist küsimustele vastamise alusel.

Toetudes kirjandusele on hüpoteesid järgmised:

1. Eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste narratiivse pildiseeria mõistmine on erinev — alakõnega lapsed mõistavad pildiseeria abil edastatud informatsiooni halvemini kui eakohase kõnearenguga lapsed (Bishop ja Adams, 1992; Weismer, 1985, tsit. Bishop, Adams, 1992 järgi).
2. Otsese info mõistmises eakohase kõnearenguga ja alakõnega lapsed ei erine, aga erinevused on just järeldamist eeldava info mõistmisel, milles alakõnega lapsed on oluliselt suuremates raskustes. Ford, Milosky, (2003); Nettelbladt, Sahlen, Reuttersiöld Wagner, (1999); Sharakis-Doyle, Dempsey, (2008); Rourke, Tsatsanise, Corvetti (1996; tsit Peets, 2006 järgi) leidsid, et kõnepuudega lastele kujunes järeldamist eeldavatele küsimustele vastamine raskemaks kui faktilist infot eeldavatele küsimustele vastamine.

## MEETOD

### Katseisikud

Valimisse kuulus kokku 83 esimese klassi õpilast, kelle vanus uurimise hetkel oli 6-8 aastat. Eakohase kõnearenguga oli 63 last (30 poissi ja 33 tüdrukut) ja alakõnega lapsi oli 20 (13 poissi ja 7 tüdrukut). Valimisse kuuluvad õpilased käisid järgmistes koolides: Võnnu Keskkool, Sillaotsa Põhikool, Vara Põhikool, Lähte Ühisgümnaasium, Sadala Põhikool, Torma Põhikool, Mammaste Lasteaed-Algkool, Põlva Ühisgümnaasium, Viiratsi Algkool, Esku-Kamari Kool, Põltsamaa Ühisgümnaasium ja Tartu Hiie Kool. Tavakoolis eakohase kõnearengu rühma moodustamise aluseks oli kirjalik ankeet. Õpetajate poolt täidetud ankeet sisaldas hinnanguid laste oskuste kohta emakeeles (lugemine, õigekiri, kuulatud teksti mõistmine ning jutustamine). Õpetajad hindasid laste oskusi viie-pallilisel skaalal (1 — väga nõrk, 2 — nõrk, 3 — keskmine, 4 — tugev, 5 — väga tugev). Õpilasi, kellele antud hinnangud olid vahemikus 3-5, pidasin käesolevas uuringus eakohase kõnearenguga õpilasteks. Lapsi, kelle emakeelse osaoskuste kohta antud hinnangud olid madalamad (1–2 punkti), valimisse ei kaasatud. Alakõnega õpilaste rühma moodustamise aluseks oli nõustamiskomisjoni otsus spetsiaalse õpetuse vajaduse kohta ja kooli logopeedi diagnoositud alakõne III aste. Samas

polnud ühelgi alakõnega õpilasel diagnoositud vaimse arengu mahajäämust. Lisaks alakõnele oli kahel õpilasel kuulmislangus. Valimisse kuulunud lapsed osalesid uurimisprojekti „Koolieelsete lasteasutuste õpetajate taseme- ja täiendkoolituse kaasajastamine“ (kood 1.0101-0301).

### Mõõtvahendid

Narratiivse pildiseeria mõistmise uurimiseks kasutati kahte erinevat pildiseeriat: palliseeria ja lumememme-seeria. Mõlemad pildiseeriad koosnesid viiest pildist (vt lisa 1). Pildid olid värvilised ja kujutasid lastele tuttavaid objekte ja tegevusi. Pildiseeriad olid koostatud jutugrammatika mudeli alusel. Jutugrammatika mudeli järgi koosneb jutustus seitsmest sisukomponendist: taustakirjeldus, käivitav sündmus, sisemine vastus, sisemine plaan, tegevus, tagajärg ja reaktsioon. Pildiseeriade puhul oli tegemist ühe-episoodilise sündmusega. Lisaks pildiseeriadele kasutati uurimisvahendina küsimusi. Küsimused jagunesid omakorda otsesteks ja järeldamist eeldavateks küsimusteks. Otsesed on küsimused, mis nõuavad lapselt detaili või sõnasõnalise info väljatoomist. Järeldamist eeldavatele küsimustele vastates, peab laps tegema järeldusi pildidel toimunud kohta. Tabelis 1 on esitatud küsimuste jaotus pildiseeriates.

Tabel 1. Küsimuste jaotus pildiseeriade kaupa.

	Küsimus	Informatsiooni liik	Eeldatavad vastused
<b>Palli-seeria</b>	1.Mille ääres mängisid poiss ja tüdruk palli?	O	1.jõe, järve, mere, tiigi, vee ääres. 2.suvi
	2.Mis aastaag oli?	O	3. tuul viis, tuul puhus,
	3.Miks lendas pall tiiki?	J	tüdruk viskas liiga kaugele.
	4.Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?	J	4.ehmus, tundis kurbust.
	5.Miks tüdruk ehmus, kui pall vette kukkus?	J	5. Sest ta kartis, et ei saa enam palli kätte.
	6. Mida otsustas koer teha?	J	6. palli ära tuua, tüdrukut aidata.
	7.Miks tüdruk käed silmade ette pani, kui koer vette hüppas?	J	7. Ta arvas, et koer

	8.Mille eest tüdruk koerakest kallistas?	J	upub ära.
	9.Mida tüdruk tundis, kui oma palli kätte sai?	J	8.Et koer palli veest välja tõi.
	10. Mida koer tundis, kui palli veest välja tõi?	J	9.Ta oli rõõmus, tundis head meelt.
	11.Mis õnnetus selles loos juhtus?	J	10. Rõõmu, head meelt.
	12. Kuidas sellest õnnetusest üle saadi?	J	11. pall kukkus vette
	13.Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?	J	12.koer tõi palli tagasi.
			13. Et ei või liiga vee lähedal palli mängida.
<b>Lume- memme- seeria</b>	1.Kus ehitas tüdruk lumememme?	O	1.Aias, hoovis, õues, maja juures.
	2.Mis aastaaeg oli?	O	2. Talv
	3.Miks läks poiss tüdruku juurde?	J	3. Ta tahtis aidata, tahtis ka lumememme ehitada.
	4.Mille otsustas poiss lumememmele teha?	J	4. Pea
	5.Mida tüdruk tundis, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?	J	5. Ta ehmus, kartis.
	6.Miks tüdruk ehmus, kui poiss palli lumememme otsa tõstis?	J	6.Sellepärast, et lumememm võib katki minna.
	7.Mis lumememmega juhtus?	J	7. Katki läks.
	8.Miks lumememm lössi vajus?	J	8.Sellepärast, et poiss pani liiga suure pea.
	9.Mida tüdruk tundis, kui lumememm lössi vajus?	J	9. Kurbust, kurba meelt, kurba tunnet.
	10.Mida poiss tundis, kui tüdruk tuppa läks?	J	10. Ta oli kurb, kurba tunnet, ta oli õnnetu.
			11. Lumememm läks katki,
			12. Poiss pani lumememmele liiga



11.Mis õnnetus selles loos juhtus?	J	suure pea,
12.Mida tegi poiss valesti?	J	13. Oleks pidanud väiksema palli veeretama, väiksema palli tegema.
13.Mis ta oleks pidanud tegema teisiti?	J	

*Märkus.* O-küsimus piltidel otsese informatsiooni uurimiseks, J-küsimus järeldamist eeldava informatsiooni uurimiseks.

Küsimusi analüüsid kasutasin õigete vastuste summaskoore. Kõikide küsimuste õigete vastuste summaskoor (K1-13) oli maksimaalselt 13 punkti, otsese info mõistmise eest oli võimalik saada 2 punkti, järeldamist eeldava info eest 11 punkti.

### Protseduur

2008. aasta märtsis ja aprillis testisid kaks eripedagoogika üliõpilast, käesoleva töö autor ja Aive Adamka, 1.klassi õpilasi. Testisime lapsi koolides individuaalselt eraldi ruumis. Lapse ette pandi viiest pildist koosnev pildiseeria ning paluti lapsel panna pildid õigesse järjekorda. Kui laps järjestas pildid valesti, pani katse läbiviija pildid ise õigesse järjekorda. Lapsed said rahulikult pilte vaadata ja mõelda piltide järgi ühe toreda jutukese. Testijad rõhutasid, et ei näe pilte hästi ja seepärast tuleb lapsel jutuke jutustada selgelt ja arusaadavalt. Peale jutustamist paluti lapsel vastata loo kohta esitatud küsimustele. Küsimused esitati lapsele ükshaaval ja lasti lapsel rahulikult mõelda. Kui laps ei vastanud küsimusele, siis korrati küsimust. Kui laps teist korda ei vastanud või ütles „ei tea“, jätkati järgmise küsimusega. 46 last (55,4%) jutustas ja vastas küsimustele lumememme-seeria alusel, 37 last (44,6%) palli-seeria alusel. Laste jutud ja vastused lindistati ja transkribeeriti. Uurimistöö käigus saadud andmeid analüüsisin programmiga SPSS.

Tabel 2. Laste jagunemine pildiseeria alusel protsentides.

Pildiseeria		Lasterühm	
		Eakohane kõneareng	Alakõne
Palli-seeria	N	26	11
	%	41,3%	55,0%
Lumememme-seeria	N	37	9
	%	58,7%	45,0%

## TULEMUSED

### Kahe pildiseeria mõistmise edukuse võrdlus

Esmalt tahtsin võrrelda kahel (palli- ja lumememme-) seerial kujutatud informatsiooni mõistmise edukust, eesmärgiga kontrollida, kas vastavate pildiseeriade kohta esitatud küsimuste vastuseid saab statistilistes analüüsides kasutada koos. Selleks tegin eakohase kõnearenguga laste hulgas ( $N=63$ ) kahel pildiseerial kujutatud informatsiooni mõistmise edukuse võrdlemiseks õigete vastuste summaskooridega ( $K1-K13$ ) t-testi. Lumememme-seeriat tegid 46 last ja palli-seeriat 37 last. Palli-seeria mõistmises ( $M=10,4$ ;  $SD=1,36$ ) olid lapsed edukamad, võrreldes lumememme-seeriaga ( $M=8,95$ ;  $SD=2,39$ ),  $t(61) = -2,83$ ,  $p=0,006$ ). Kuna seeriade mõistmise edukus oli statistiliselt erinev, analüüsisin edaspidi seeriaid eraldi.

### Pildiseeriatel kujutatud informatsiooni mõistmine

Esimese hüpoteesina eeldasin, et alakõnega lapsed mõistavad pildiseeriatel kujutatud informatsiooni kehvemini kui eakohase kõnearenguga lapsed. Kõigepealt võtsin vaatluse alla kõik pildiseeria kohta esitatud küsimused ehk õigete vastuste summaskoorid ( $K1-K13$ ). Õigete vastuste hulga erinevust lasterühmade vahel analüüsisin t-testi abil. Selgus, et alakõnega lapsed olid mõlema seeria mõistmises nõrgemad kui eakohase kõnearenguga lapsed (palli-seerias alakõnega lastel:  $M=7,82$ ,  $SD=4,33$ , eakohase arenguga lastel  $M=9,58$ ,  $SD=1,30$ ; lumememme-seerias vastavalt  $M=7,56$ ,  $SD=2,92$ , ja  $M=8,95$ ,  $SD=2,92$ ). Statistiliselt oluline erinevus ilmnes siiski vaid palli-seeria osas ( $t(35)=2,80$ ,  $p=0,008$ ), lumememme-seeria osas ei olnud mõistmise erinevus oluline ( $t(44)=1,50$ ;  $p=0,14$ ).

### Otsese ja järeldamist eeldava info mõistmine lasterühmadel

Teise hüpoteesina eeldasin, et eakohase kõnearenguga ja alakõnega lasterühmade vahel on erinevused järeldamist eeldava informatsiooni mõistmisel. Kõigepealt vaatlusin piltidel otseste informatsiooni mõistmist mõlemas lastegrupis ( $K1$ ,  $K2$ ). Kuna otseseid küsimusi oli mõlemas seerias ainult kaks ja seega andmete varieeruvus väike, viisin läbi mitteparameetrilise Mann-Whitney U-testi. Võrreldes kahte lasterühma otseselt kujutatud info mõistmises (vt tabel 3), siis selgub, et selles osas eakohase arenguga lapsed ja alakõnega rühmad oluliselt ei erinenud. palli loos  $U=117,00$ ;  $N_{ek}=26$ ;  $N_{ak}=11$ ;  $p=0,402$ , lumememme loos  $U=166,5$ ;  $N_{ek}=37$ ;  $N_{ak}=9$ ;  $p=1,000$ ). Võrreldes otseselt kujutatud informatsiooni

mõistmist üksikküsimuste kaupa Fishei testi abil(vt tabel 3) selgub samuti, et eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste rühmad olid sarnased ( $p>0,05$ ). Võrreldes palli- ja lumememme-seeria esimeste küsimuste õigete vastuste protsente (tabel 4 ja 5), võib näha, et eakohase kõnearenguga lapsed on vastamisel edukamad ja alakõnega lapsed nõrgemad, kuigi erinevused ei tule statistiliselt olulised (palli loos  $U=117,00$ ;  $Nek=26$ ;  $Nak=11$ ;  $p=0,402$ , lumememme loos  $U=166,5$ ;  $Nek=37$ ;  $Nak=9$ ;  $p=1,000$ ).

Tabel 3. Pildiseerias otseselt kujutatud informatsiooni mõistmine eakohase kõnearenguga ja alakõnega lasterühmades: aritmeetilised keskmised ja standardhälbed

Pildiseeriad	Eakohase arenguga	Lapsed	Alakõnega lapsed	
Tulemused	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Palli-seeria	9,58	1,30	7,82	4,33
Lumememme-seeria	8,95	2,92	7,56	2,92

Tabel 4. Palli-seeria otsese informatsiooni mõistmine  
Palli-seeria

	Eakohane kõneareng		Alakõne		<i>p</i>
	Õigete %	<i>N</i>	Õigete %	<i>N</i>	
K1	100,0%	26	90,9%	10	0,297
K2	100,0%	26	81,8%	9	0,083

Tabel 5. Lumememme-seeria otsese informatsiooni mõistmine  
Lumememme-seeria

	Eakohane kõneareng		Alakõne		<i>p</i>
	Õigete %	<i>N</i>	Õigete %	<i>N</i>	
K1	78,4%	29	77,8%	7	1,000
K2	97,3%	36	100,0%	9	1,000

Järgmisena võtsin vaatluse alla järeldamist eeldavate info mõistmist mõlemas lasterühmas. Järeldamist eeldavad küsimused on mõlemas seerias *K3-K13*. Nende küsimuste analüüsimiseks viisin läbi parameetrilise t-testi, kuna järeldamist eeldavate küsimuste osas olid andmed normaaljaotuvusega. Analüüsil ilmnas, et järeldamist eeldava info mõistmine erines statistiliselt oluliselt eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste vahel vaid palli-seerias (eakohase kõnearenguga lapsed  $M=8,38$ ,  $SD=1,29$ , ja alakõnega lapsed  $M=6,09$ ,  $SD=4,09$ ,  $t(35)=2,6$ ,  $p=0,01$ ), lumememme-seerias statistiliselt olulist erinevust kahe lasterühma vahel

ei ilmnenud (eakohase kõnearenguga lapsed  $M=7,16$ ,  $SD=2,33$ , ja alakõnega lapsed  $M=5,78$ ;  $SD=2,68$ ,  $t(44)=1,55$ ,  $p=0,13$ ).

Tabel 6. Järeldamist eeldavate informatsiooni mõistmine palli-seerias ja lumememme seerias eakohase kõnearenguga ja alakõnega lastel: aritmeetilised keskmised ja standardhälbed.

Lasterühmad	Eakohase arenguga lapsed		Alakõnega lapsed	
Tulemused	$M$	$SD$	$M$	$SD$
Palli-seeria	8,38	1,30	6,09	4,09
Lumememme-seeria	7,16	2,33	5,78	2,68

Märkus:  $M$ -aritmeetiline keskmine,  $SD$ -standardhälve.

Ka järeldavaid küsimusi võrdlesin üksikküsimuste kaupa (tabel 7, 8). Vastamise erinevuse olulisust lasterühmade vahel hindasin Fisheri testiga. Võrreldes järeldamist eeldavate küsimuste õigete vastuste sagedusi eakohase kõnearenguga õpilastel ja alakõnega õpilastel (tabel 7 ja 8), selgus, et eakohase kõnearenguga õpilased on edukamad ka enamikule järeldamist eeldavates küsimustele vastamisel (palli-seerias 10 küsimuse osas, lumememme-seerias 8 küsimuse osas). Siiski olid rühmade vahelised erinevused statistiliselt olulised vaid 3 küsimuse osas palli-seerias.

Tabel 7. Palli-seeria järeldamist eeldavate küsimuste õigete vastuste protsent

	Eakohane		Alakõne		
	%	$N$	%	$N$	$p$
K3	76,9%	20	72,7%	8	1,000
K4	38,5%	10	45,5%	5	0,728
K5	46,2%	12	45,5%	5	1,000
K6	92,3%	24	45,5%	5	0,004
K7	84,6%	22	45,5%	5	0,091
K8	100%	26	90,9%	10	0,297
K9	73,1%	19	45,5%	5	0,143
K10	61,5%	16	54,5%	6	0,728
K11	88,5%	23	63,6%	7	0,163
K12	92,3%	24	54,5%	6	0,016
K13	88,5%	23	36,4%	4	0,003

Tabel 8. Lumememme-seeria järeldamist eeldavate küsimuste õigete vastuste protsent

	Eakohane		Alakõne		
	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	<i>p</i>
K3	86,5%	32	88,9%	8	1.000
K4	83,8%	31	66,7%	6	0.348
K5	24,3%	9	22,2%	2	1.000
K6	59,5%	22	33,3%	3	0,264
K7	83,8%	31	66,7%	6	0,348
K8	67,6%	25	55,6%	5	0,698
K9	48,6%	18	55,6%	5	1,000
K10	64,9%	24	55,6%	5	0,707
K11	56,8%	21	44,4%	4	0,711
K12	67,6%	25	33,3%	3	0,124
K13	75,7%	28	55,6%	5	0,246

## ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks oli võrrelda 6-8 aasta vanuste eakohase kõnearenguga ja alakõnega õpilaste visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmist küsimuste abil. Läbi viidud uuringus osales 83 õpilast 1. klassidest. Visuaalselt kujutada informatsiooni mõistmise uurimiseks kasutati kahte erinevat pildiseeriat ja nende kohta esitatud küsimusi. Küsimused jagunesid otsesteks ja järeldamist eeldavateks küsimusteks.

Esmalt tahtsin võrrelda kahel pildiseerial kujutatud informatsiooni mõistmise edukust. Eesmärgiks oli kontrollida, kas vastavate pildiseeriade kohta esitatud küsimuste vastuseid saab kasutada koos statistilistes andmetes. Tulemustest selgus, et seeriade mõistmise edukus oli statistiliselt erinev: palli-seeriat mõistsid lapsed paremini kui lumememme-seeriat. Kuna seeriade mõistmine oli erinev, käsitlesin seeriaid edasises analüüsis eraldi. Palli-seeriat mõistsid lapsed paremini kui lumememme-seeriat. Palli-seeria parem mõistmine võrreldes lumememme-seeriaga, võib tuleneda laste ebapiisavatest isiklikest kogemustest. Tõenäoliselt on lapsed kogenud rohkem pallimängu, kui lumememme lõhkumist. Teine põhjus võib olla ka vastavates küsimustes — kuigi küsimused olid koostatud sarnastel põhimõtetel, võis siiski (näiteks sõnastuse raskusastmes) olla erinevusi, mis tingis ka erinevused vastamise edukuses.

Esimene hüpotees, kus eeldasin, et eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste visuaalselt kujutatud informatsiooni mõistmine on erinev — alakõnega lapsed mõistavad visuaalselt etteantud informatsiooni kehvemini kui eakohase kõnearenguga lapsed, osutus tõeseks. Analüüsi tulemustest selgus, et, alakõnega lapsed olid mõlema pildiseeria kohta esitatud küsimustele vastamisel nõrgemad kui eakohase kõnearenguga lapsed. Siiski oli rühmadevaheline erinevus statistiliselt oluline vaid palli-seeria puhul. Et lasterühmade erinevus tuleb välja vaid palli-seeria puhul, selle põhjuseks võin siinkohal tuua väikese alakõne rühma. Siiski kinnitavad uurimuse tulemused paljude teiste uuringute (Bishop, Adams, 1992; Karlep, 1999) tulemusi, et alakõnega lapsed mõistavad visuaalselt kujutatud informatsiooni kehvemini nende samavanadest eakaaslastest. Alakõne puhul on isegi siis kui pole vaimupuuet, täheldatav mõningane kognitiivsete funktsioonide mahajäämus (Bishop, Adams, 1992; Karlep, 1998). Lisaks saab erinevuste põhjuseks olla ka uurimisvahend (küsimused) ja objekt (vastused) on ise verbaalselt kujul.

Teine hüpotees, kus eeldasin, et otsese info mõistmises eakohase kõnearenguga ja alakõnega lapsed ei erine, aga erinevused on just järeldamist eeldava info mõistmisel, milles alakõnega lapsed on suuremates raskustes, leidis kinnitust vaid osaliselt. Võrreldes eakohase kõnearenguga ja alakõnega lapsi otsese informatsiooni mõistmisel, selgus, et otsese info mõistmisel lasterühmad oluliselt ei erine. Kui võrrelda eakohase kõnearenguga ja alakõnega laste järeldamist eeldava info mõistmist, siis selgus, et statistiliselt oluline erinevus lasterühmade vahel ilmnes vaid palli-seeria puhul. Sarnasele tulemusele on jõudnud ka mitmed teised uurijad. Bishop, Adams, (1992) leidsid sarnaselt minu tulemustele, et õpiraskustega lastel on eakohase kõnearenguga lastega samal tasemel faktilised teadmised, kuid neil on raskusi visuaalsel informatsiooni abil järelduste tegemisel. Ebapiisava statistilise tõestuse põhjuseks võib olla väike alakõne rühm, kuna kahe pildiseeria kohta esitatud küsimustele vastamise erinevuse tõttu pidin laste vastuseid analüüsima kahes erinevas pildiseerias eraldi, mistõttu lasterühmade suurused jäid seetõttu analüüsides suhteliselt väikeseks.

Lastel oli mõlema seeria puhul raske mõista tegelaste tundeid ja keeruliseks osutus emotsioonide nimetamine. Lapsed vastasid pigem mõtteid kirjeldavalt, kuigi oli vaja emotsioon nimetada. Seda enam, et emotsioonide nimetamisel oli lastele abiks pildiseeria. Lapsed mõistavad emotsioone halvasti, kuna eelkooliealised lapsed mõistavad esmalt enda, hiljem teiste tundeid. Võimalik, et 1.klassis pole nii palju tegeldud emotsioonide nimetamisega ja seetõttu on lapsed nüüd raskustes. Lapsed lähtusid emotsioonide nimetamisel konkreetsest situatsioonist ja kehamärkidest. Ka oma töös eeldasin, et

emotsioonide nimetamine on alakõnega lastele oluliselt raskem võrreldes eakohase kõnearenguga lastega. Tulemustest aga ei ilmnenu olulist erinevust kahe lasterühma vahel. Seega on emotsioonide nimetamine ja põhjendamine mõlemale lasterühmale sama rasked. Samas on ka kirjanduses toodud välja, et emotsioonide mõistmine ja meenutamine on rasked nii õpiraskustega lastele kui ka eakohase kõnearenguga õpilastele (Steni, Glenn, 1979).

Õpetajatel on oluline teada, et esmase kõnepuudega lastel on raskusi ka visuaalse materjali mõistmisel ja järelduste tegemisel. Seda on oluline arvestada ka pedagoogilises töös.

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Aava, K.(2003). Kõnekunst. Avita
- Bishop, D. V., Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119-129
- Copmann, K.S.P., Griffith, P.L. (1994). Event and Story Structure Recall by Children with Specific Learning Disabilities, Language Impairments, and Normally Achieving Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23, 231-248.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, London: Academic Press, 261-285
- Hallap, Padrik (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine. Lugemine ja kirjutamine. Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Hughes, D., McGillivray, L., Scmidek, M.(1997). *Guide to Narrative Language*. Wisconsin: Thinking Publications.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I. Üldküsimused*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe. II*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Lerikkanen, M-K.(2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus-ja algõpetuses*. TÜ kirjastus.
- Lindström, L. (2000). Narratiiv ja selle sõnajärg. *Keel ja kirjandus* 3, 190-200
- Männamaa, M. (2008). *Intervjuu. Laste intervjuueerimise iseärasused ja põhimõtted*. Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Merrit, D. D., Liles, B.Z. (1989). Narrative analysis: clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 438-447.
- Mikk, J. (1980). *Teksti mõistmine*. Tallinn: Valgus.
- Neithal, R.(1999). *Mis on mis kirjanduses*. Tallinn.
- Peets, T. (2006). *I klassi õpilaste kooliedukus eesti keeles. Kooliedukust mõjutavad tegurid*. TÜ Õpetaja Seminar. Magistritöö.
- Saar, T. (2007). *Pildiseeria toel esitatud suulise teksti mõistmine 1.klassi õpilastel*. TÜ Eripedagoogika osakonna bakalaureuse töö.

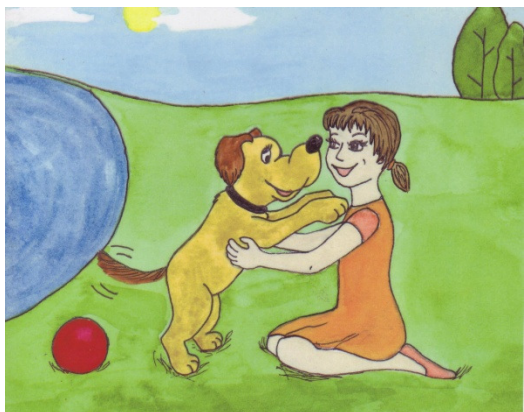


- Schneider, P., Dubé, R., Hayward, D.(2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI). <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/> Külastamise aeg: 20.03.09
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L.(2008). Assessing Story Comprehension in Preschool Children. *Topics in Language disorder*,.28, 131-148
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. O. Freedle (Ed.). *New Directions in Discourse Processing* (pp. 53-67). Norwood, New Jersey: Ablex.
- Voltein, E.(2002). Oskajaks lugejaks. Metoodiline materjal. TÜÕS. Imaprint
- Õim, H. (1981). Tekst ja selle mõistmine. *Eesti keele grammatika probleeme*. Tartu: TRÜ Toimetised 754.
- Wagner, C., Sahlen. B., Nettelbladt, U. (1999). What`s the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching & Therapy*, 113-131.

## LISAD

### LISA 1

#### Palli-seeria



LISA 2

Lumememme-seeria

